

Halász Gábor

Az oktatás jövője – a lehetséges szcenáriók

A jövő megismerése az ember nagy és egyúttal teljesíthetetlen álmainak egyike. Olyan, mint a távoli galaxisokba való eljutás, az öregedés és a betegségek legyőzése vagy az állandó boldogság elérése. És mint a többi teljesíthetetlen álmról, erről is sejtjük, ha mégis teljesülne, akkor egyáltalán nem kizárt, hogy visszavágynánk abba az állapotba, amelyben még csak álmodtunk róla. Kasszandra alakjában már a görög mitológia is átokként jelenítette meg a jövő tudását, mint ahogy Oidiposz is a jövő megismerésére irányuló vágy áldozata lett. Az önbeteljesítő jóslat a jövőről alkotott kép jövőt teremtő erejét mutatja.

Az ősi figyelmeztetéseket a jövőben való kutakodás veszélyeire nem árt komolyan vennünk. Valószínű, hogy eleve csak olyan embernek szabad a jövőről feltételezésekre bocsátkoznia vagy a jövőt kutatnia, aki képes e veszélyek átélésére és ezért már kellően óvatos. Aki ismeri a jövőt, elkerülhetetlenül veszít abból a képességéből, hogy megalkossa azt. Márpedig a megismert – vagy inkább megismertnek vélt – jövő nem jön létre akkor, ha nincs, aki megalkossa. A jövő tudása megöli a jövőt: így e tudás végül életellenessé válik. Az ebben rejlő paradoxont a régi görögök mélyen átértékelték.

A jövőről csak akkor érdemes elkezdenünk gondolkodni, ha megtettük magunkban a veszélyek felvázolásának ezt az óvatosságra intő kitérőjét. Ugyanakkor nem szabad, hogy a jövőről való gondolkodástól e veszélyek visszariasszanak minket, a jövő „meghívása” nélkül nem képzelhető el értelmes mai cselekvés.

Az ember persze nem képes a jövő megismerésére. Már az is vakmerőségre vall, hogy a jövőről beszélünk, egyes számban, ahelyett, hogy egymás mellett létező vagy egymással versengő, lehetséges jövők sokaságáról beszélnénk. A lineáris módon gondolkodó ember szükségképpen e vakmerőség hibájába esik, aminek csak látszólag ellentéte a kishitűség. Az ilyen ember vagy megfejtetőnek véli a jövőt, vagy eleve lemond arról, hogy megfejtse. A jövőről való gondolkodásnak azonban sokféle formája lehetséges. Az egyik éppen a lehetséges jövők párhuzamos felvázolása, azaz forgatókönyvek készítése.

Úgy vélem, hogy a forgatókönyvekben való gondolkodás a jövőről való reflexiónak az a formája, amely a leginkább kecsegtet azzal, hogy miközben elkerüljük a fentebb jelzett veszélyeket, aközben hozzájutunk azokhoz az előnyökhöz, amelyek birtokában jelen cselekvésünket értelmesebbé tehetjük. A forgatókönyveknek három alapvető sajátosságát emelném ki. Az első az, hogy mindig több van belőlük. Aki forgatókönyvekben gondolkodik, szükségképpen elágazásokban, párhuzamos jövőkben gondolkodik, amelyek – még ha egymást kizárják is – egyaránt értelmesen elképzelhetőek és megvalósíthatók. A másik sajátosság az – bár lehet, hogy ez csak az előbb említettnek másképpen való megfogalmazása –, hogy a forgatókönyvek mindig feltételesek, azaz „ha, akkor...” típusú kijelentéseken alapulnak. Ha valami megtörténik, akkor az egyik jövő valósul meg, ha valami más, akkor a másik: de mindkettő lehetősége itt van velünk. Végül a forgatókönyvekhez mindig hozzárendelhetünk valószínűségi állításokat. Az egyik forgatókönyv megvalósulása valószínűbb lehet, mint egy másiké, de a kevésbé valószínű bekövetkezésének is megvan a lehetősége.

A forgatókönyvekben való gondolkodás oly módon segít hozzá bennünket a jövő elképzeléséhez, hogy eközben nem zárja be a jövőt. Az ily módon gondolkodó ember valahogy tudja is a jövőt, meg nem is. A lineárisan gondolkodók legalábbis csak így tudják megfogalmazni ezt a furcsa állapotot. Arról, aki egyszerre két egymást kizáró jövőt is ismer, nem mondhatjuk el azt, hogy tudja a jövőt. Ha tudná, akkor megmondaná, hogy a kettő közül melyik az igazi, és melyik a hamis. De azt sem mondhatjuk, hogy nem tudja. Két jövőt ismerni mégsem ugyanaz, mint egyet sem.

Azok számára, akik az oktatással foglalkoznak, a jövő kérdése különösen nagy súllyal vetődik fel. Nem is csak a közvetlen, hanem a távolabbi jövőé is, hiszen – ahogy azt gyakran elmondták már – a ma iskolába járó gyerekek harminc-negyven év múlva is még használni fogják azt, amit ma tanultak, vagy éppen nem fogják használni. A társadalmi és gazdasági változások drámai felgyorsulása miatt különösen erős aggodalomnak kell eltöltenie bennünket akkor, ha a „jövőnek nevelünk” gyakran idézett pedagógiai jelszavát meghalljuk. Hogyan nevelhetünk a jövőnek, ha nem tudjuk, milyen lesz a jövő? Egyáltalán lehetséges-e nevelés akkor, ha nincs a jövőre vonatkozó vízió? De nem jobb-e, ha mégis? Ha pontatlan víziót követve cselekszünk, talán nagyobb kárt okozunk, mint ha semmit nem tennénk. Azt sem felejtethetjük el, hogy az oktatásnak, ennek az óriás rendszernek a működtetése és fejlesztése a társadalmak rendelkezésére álló erőforrások nem csekély hányadát igényli. E forrásokról akkor is döntenünk kell, ha nem tudjuk, milyen jövő alakítását szolgálják. Azt azonban, hogy jól döntöttünk-e, csak évtizedek múlva tudhatjuk meg: akkor, amikor a ma iskolába járók már felnőttként alakítják a világot.

Az iskolai oktatás újraértékelésével számoló, azaz a reschooling forgatókönyvek közül mindkettő esetében az ágazat politikai súlyának a növekedésével lehet számolni. Amíg azonban az egyik esetében az egyéni tanulás megszervezésének részben az új információs és kommunikációs technológiák alkalmazásával történő hatékonyabbá válása és ezzel együtt a tanári szakma további professzionalizálódása várható, addig a másik esetében az iskola nyitottabbá válik és inkább a közösségi funkciói erősödnek. Talán mondani sem kell, hogy az oktatási szakértők körében a két forgatókönyv a legnépszerűbb.

Egyszóval, ha van olyan terület, ahol a jövőről való elképzelések nélkül értelmetlen cselekedni nem lehet, különösen, ha a változások üteme felgyorsul, akkor az oktatás minden kétséget kizáróan az. Nem véletlen, hogy a legfejlettebb piacgazdasággal rendelkező országok szervezetének, az OECD-nek az elmúlt években egyik kiemelkedő programja volt a „Schooling for tomorrow”, azaz

a „Jövő iskolája”, amely arra kereste a választ, vajon miképpen alakul az elkövetkező egy-két évtizedben az az intézmény, amelyet iskolának hívunk – vagy tágabban: az az emberi tevékenység, amelyet tanulásnak nevezünk. E program több szálon is folyt, de a legérdekesebb eredményeket az hozta, amelyik alternatív forgatókönyvek felvázolására vállalkozott.

Ahhoz, hogy valóban sokatmondó forgatókönyveket készíthessünk, olyan dolgokat kell találnunk, amelyek megfelelnek két alapvető követelménynek. Az egyik az, hogy nagyfokú bizonytalanság jellemezze őket, azaz nagyjából azonos valószínűsége legyen annak, hogy ilyen vagy olyan irányban alakulnak. A másik az, hogy valóban nagy hatásuk legyen arra a dologra – jelen esetben az oktatásra –, amelynek a jövőjéről gondolkodunk. A „Schooling for tomorrow” programban elismert szakértők sokaságát kérték arra, mondjanak egyfelől olyan dolgokat, amelyek jövőbeni alakulásával kapcsolatban különösen nagy a bizonytalanság, másfelől olyanokat, amelyekről azt gondolják, különösen

nagy hatásuk lehet az iskolák és az oktatás alakulására. Ezután már csak össze kellett párosítani ezeket ahhoz, hogy azonosítani lehessen az olyan tényezőket, amelyek mindkét kritériumnak egy időben megfelelnek. Egy viszonylag korai munkafázisban – a hollandiai Scheveningenben 1998-ban megtartott szeminárium során – két ilyen tényezőt találtak. Az egyik a társadalom megosztottságának a növekedése vagy csökkenése, a másik pedig a társadalom nyitott vagy zárt jellege volt. Ennek alapján elvileg négy forgatókönyvet lehetett felvázolni: a zárt és megosztott, a zárt és egységes, illetve a nyitott és megosztott és a nyitott és egységes társadalomra jellemzőket. Érdemes megemlíteni, hogy a zárt és homogén társadalmat – ami többé vagy kevésbé a kommunizmus valamilyen új kiadása lehetne – oly kevésbé tartották elképzelhetőnek, hogy az ennek megfelelő forgatókönyv részleteiről már nem is gondolkodtak tovább.

Később – újabb szakértői viták, a nemzetközi szakmai közösséghez intézett körkérdések és az ezekre adott válaszok feldolgozása nyomán – más úton indultak el. Őt olyan alapvető – immár közvetlenül és szorosan az oktatáshoz köthető – tényezőt azonosítottak, amelyek megfelelnek a fenti kritériumoknak, azaz egyfelől a bizonytalanság magas foka, másfelől az oktatás fejlődésére gyakorolt hatásuk erőssége jellemzi őket.

Ezek között az első az oktatással kapcsolatos társadalmi várakozások és attitűdök alakulása, azaz például olyan dolgok, hogy az emberek mennyire gondolják azt, hogy érdemes tanulni, és általában hogyan alakul az oktatási szektor társadalmi-politikai támogatottsága. A második az oktatás különböző céljainak és funkcióinak a kapcsolata, azaz például az, hogy milyen jelentőséget tulajdonítanak az olyan céloknak, mint amilyen az esélyegyenlőség biztosítása vagy a minőség és az eredményesség garantálása. A harmadik tényező az oktatáson belüli szervezeti és szerkezeti viszonyok alakulása, azaz például az, hogy miképpen alakulnak a tanulás megszervezésének és szabályozásának a formái, mennyire terjednek el az olyan rugalmas tanulási formák, mint amilyen a projekt-módszer vagy a team-munka, és milyen szerepet kapnak a tanulásban a modern kommunikációs és információs eszközök. Negyedik tényezőként a hatalom és a felelősség megosztásának az alakulását említették, így például azt, hogy miképpen alakulnak a nemzetek feletti, az országos, helyi és intézményi szintek közötti erőviszonyok, illetve hogyan változik a különböző kulturális, nyelvi és egyéb közösségek oktatási szerepe. Végül ötödik tényezőként a tanári szakma helyzetének az alakulása jelent meg, vagyis olyan kérdések sora, mint hogy a tanári szakma nyitottabbá vagy zártabbá válik-e, hogyan alakul a tanárok innovációs készsége és a szakmán belüli kommunikáció, növekszik-e vagy éppen csökken a tanári munka elismertsége.

Ennek az öt tényezőnek az alakulása a lehetséges kombinációk – és ennek megfelelően a lehetséges forgatókönyvek – igen nagy számát engedi meg. Ha pontosak akarunk lenni, ezek száma öt az ötödiken, azaz 3125. Jelentős összevonásokra volt szükség ahhoz, hogy ezek számát belátható nagyságrendűre csökkentsék. A forgatókönyvekben való gondolkodás korábban említett sajátosságait itt most érdemes még egyvel kiegészítenünk. Azzal tudniillik, hogy noha elvileg a lehetséges forgatókönyveknek végtelen sok variációja képzelhető el, csak úgy tudunk róluk beszélgetni, ha összevonjuk őket, és csupán korlátozott számú típust vázolunk fel. Akkor azonban, amikor egy-egy típusról elmélkedünk, egy pillanatra sem felejtjük el, hogy amögött a valóságban sokféle lehetséges kombináció rejlik.

Végül is a sokfordulós szakértői elemzések nyomán a felvázolt forgatókönyvek száma először ötre csökkent, majd később hatra nőtt. Ezek közül kettő a jelenlegi status quo fennmaradásáról szól, kettő az iskolázás felértékelődéséről (ezek az úgynevezett re-schooling forgatókönyvek), kettő pedig az iskolázás múlt évszázadban kialakult és ma is élő formáinak a visszaszorulásáról vagy leépüléséről (ezek a de-schooling forgatókönyvek).

A status quo fennmaradásával számoló két forgatókönyv egyike a mai bürokratikus szervezett iskolaszervezet fennmaradását prognosztizálja, a másik a mai piaci modell to-

vábbi térhódítását. Figyelemre méltó, hogy amíg a piaci modell térhódítását korábban a de-schooling forgatókönyvek közé sorolták, később ez a status quo forgatókönyvek közé került. A kettő között az egyik legnagyobb eltérés az, hogy amíg az előbbi (a bürokratikus modell) esetében az oktatás iránti politikai érdeklődés magas szintű marad, csak éppen a változást lehetővé tevő konszenzust nem sikerül találni, addig a második (a piaci modell) esetében a társadalmi-politikai érdeklődésnek az oktatástól való nagyfokú elfordulásával számolnak.

Az iskolai oktatás újraértékelésével számoló, azaz a re-schooling forgatókönyvek közül mindkettő esetében az ágazat politikai súlyának a növekedésével lehet számolni. Amíg azonban az egyik esetében az egyéni tanulás megszervezésének részben az új információs és kommunikációs technológiák alkalmazásával történő hatékonyabbá válása és ezzel együtt a tanári szakma további professzionalizálódása várható, addig a másik esetében az iskola nyitottabbá válik és inkább a közösségi funkciói erősödnek. Talán mondani sem kell, hogy az oktatási szakértők körében e két forgatókönyv a legnépszerűbb.

Végül a két de-schooling vagy „iskolátlanodási” forgatókönyv közül az egyik valamegyest pozitívabb: ez a kommunikációs technológiára épülő hálózati társadalom megerősödésével számol, melyben a társadalom és a gazdaság különböző hálózatai egyre több funkciót átvállalnak az iskolától. A másik nem más, mint a tanárság tömeges pályaelhagyásával és az iskolák egy részének anyagi ellehetetlenülésével számoló katasztrófa-forgatókönyv, amelyet egyébként egy 2000 őszi Rotterdamban tartott konferenciát követően, az ott lezajlott vita hatására kapcsoltak hozzá a már korábban meglévőkhöz. Ezek közesek abban, hogy kiváltó okuk többek között az oktatás létező formáival való növekvő elégedetlenség. Amíg azonban az előző esetében a kultúra átadásáról és a tanulás tömeges megszervezéséről valahogyan mégiscsak gondoskodik a társadalom, az utóbbi egyszerű leépülés.

Hadd hangsúlyozzam ismét: ezek szerint az elemzések szerint az, hogy a hatféle forgatókönyv közül melyik valósul meg, vagy pontosabban, a jövő melyikhez lesz a leginkább hasonló, attól függ, hogyan alakul a korábban említett öt kulcstényező. Azt is szeretném hangsúlyozni, hogy itt csak utaltam ezek legfontosabb jegyeire: az eredeti elemzésekben a lehetséges jövők olyan gazdag és árnyalt képei bontakoznak ki, amelyek nem hagyhatják közömbösen az olvasót.

Noha erre valamennyien kísértést érzünk, e forgatókönyvek nem azt a célt szolgálják, hogy válasszunk közülük. Nem az a lényeg, hogy meg tudjuk-e mondani, melyik áll közelebb hozzánk és melyiket szeretnénk mindenképpen elkerülni. De még az sem, hogy azt tudjuk megmondani, melyik valószínűbb és melyik kevésbé az. Nem mintha nem lenne érdekes és tanulságos egy olyan játék, amelyben azt vizsgáljuk, ki melyik forgatókönyvet szereti, és melyiket nem, illetve ki milyen esélyt ad az egyiknek vagy a másiknak. A lényeg azonban nem ez, hanem az, hogy abban a pillanatban, mikor a lehetséges jövők eléNK tárulnak, új megvilágítást kapnak a jelen azon folyamatai, amelyekről immár azt is tudjuk, hogy különböző kombinációik különböző jövőkhöz vezetnek.

Az OECD oktatási forgatókönyvei nem azért érdekesek a számunkra, mert megmondják, hogy mi fog történni. Azért izgalmasak, mert a segítségükkel értelmes beszélgetést folytathatunk a jövőről. Képessé tesznek bennünket arra, hogy a jövőről oly módon gondolkodhassunk és beszélgethessünk, hogy közben nem próbáljuk meg mesterkélt és erőszakolt módon eloszlatni az egyébként eloszlathatatlan bizonytalanságot. Ahhoz segítenek hozzá bennünket, hogy elkerüljük a vakmerő önhittség és a kishitűség korábban említett két rossz végletét. Vagyis ahhoz, hogy megőrizhessünk annyit a tudatlanságunkból, amennyi ahhoz kell, hogy megmaradjon a jövő megteremtésére való képességünk, vagy – a másik oldalról – elég tudásra tegyünk szert ahhoz, hogy legalább a nyilvánvaló zsákutcákat elkerülhessük.

Végezetül még egy dolgot hadd említsek meg. Ezeket a forgatókönyveket 2001 áprilisában egy tanácskozáson bemutatták az OECD-tagországok minisztereinek, akik azonban

igen csekély érdeklődést tanúsítottak irántuk. Talán egy vagy kettő volt közöttük, aki ezzel kapcsolatban kérdést tett fel vagy megjegyzést fogalmazott meg. Beszéltem olyan szakértővel, aki kifejezetten örült ennek. Vagyis annak, hogy a miniszterek nem engedik elterelni figyelmüket a jelen égető kérdéseiről. De volt olyan is, akit ez aggodalommal töltött el, mert kételkedett abban, vajon azoknak a politikusoknak, akik elzárkóznak a jövőről való racionális reflexió elől, lehet-e komoly befolyásuk arra a jelenre, melyben a jövő megalkotása zajlik. Nem könnyű ezt a dilemmát feloldani. A legszívesebben vitakérdésként tenném fel: vajon érdemes-e, fontos-e a lehetséges jövők képeivel foglalkoznunk? Előre bocsátom persze, hogy bár mélyen megértem az ellentétes véleményen lévőket, én magam – amint az az eddigiekből nyilván kiderült – az alternatív jövők latolgatását a jelenről való értelmes reflexió feltételének tartom. Azt is meg kell ugyanakkor mondanom, hogy az elmúlt egy-két év ezzel kapcsolatban nem kis hiányérzettel töltött el.